

Romualda Ławrowska

Wprowadzenie dziecka w kulturę muzyczną : aktualne uwarunkowania systemowe i propozycje metodyczne

Studia Artystyczne nr 2, 74-83

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Romualda Ławrowska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wprowadzenie dziecka w kulturę muzyczną Aktualne uwarunkowania systemowe i propozycje metodyczne

Wstęp

Dzisiaj, wobec nowych kryzysów i zagrożeń samoświadomości i tożsamości narodowej, kryzysu wartości i zubożenia życia duchowego, przy równoczesnych ambicjach bycia w Europie, muzyce – jako sztuce wysokiej – nadać należy wciąż tę samą i zarazem nową rolę kulturotwórczą, wzbogacającą człowieka.

Wprowadzanie dziecka w kulturę muzyczną jest jednym z zadań wychowania muzycznego i edukacji muzycznej w szkolnictwie oświatowym. Wynika to przede wszystkim z naszego przekonania o wartościach kulturotwórczych, podnoszenia kultury narodowej; budowania więzi społecznych; funkcji umuzykalniających, kontaktowania się dziecka z muzyką; dostrzegania w tym korzyści wychowawczych i ogólnorozwojowych. To ambitne hasło-postulat formułowane jest w każdym programie zajęć zintegrowanych w przedszkolu i w szkole. Warto więc zadać pytanie: czy i na ile możliwe jest realizowanie tego postulatu w dzisiejszych warunkach?

Wybór tematu: *Wprowadzanie dziecka w kulturę muzyczną*, jest świadomym nawiązaniem do bardziej ogólnego tytułu książki Zofii Burowskiej *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*, wydanej przez WSiP w 1990 roku, w ramach serii czterech podręczników problemowych do edukacji muzycznej studentek studiów nauczycielskich¹. Książka ta zapewniała przyszłym nauczycielom podstawową orientację w kulturze muzycznej, w tym wiedzę o elementach muzyki, stylach i gatunkach muzycznych. Umożliwiała też bardziej świadome kontaktowanie się z podstawowym kanonem muzyki artystycznej, jako niezbędnym wyposażeniem człowieka kulturalnego i nauczyciela.

Taki zamysł i rozmach towarzyszył wszystkim twórcom cyklu podręczników, pracującym na zlecenie Redakcji Wychowania Estetycznego WSiP pod kierunkiem Magdaleny Stokowskiej w latach 1980–1990. Mimo upływu lat książki te są jak dotąd jedynymi

problemowymi podręcznikami akademickimi dla przyszłych nauczycieli muzyki w przedszkolu i szkole. Mogą być i są wykorzystywane zarówno w instytutach pedagogicznych uniwersytetów, jak i w akademiach muzycznych, niestety dostępne są już tylko w niektórych bibliotekach pedagogicznych, szkolnych. WSiP nie wznawia ich nie ze względów merytorycznych, lecz dlatego, że każda reforma szkolnictwa Ministerstwa Oświaty i Wychowania narzuca nową „rewolucję kulturalną”, odwracając się od dotychczasowych osiągnięć nauki, których wyrazem są takie publikacje, i nie wznawia sprawdzonych podręczników, co zawsze odbywa się ze szkodą dla naszej dziedziny i podmiotu naszych starań, czyli dla dziecka i jego rozwoju przez aktywność muzyczną.

Znakomita forma kształcenia nauczycieli przedszkola i klas początkowych w cyklu 6-letnim (4 lata do matury + 2 po maturze) w studium nauczycielskim przestała istnieć w latach 90. XX wieku, skrócona następnie do 3-letnich kolegiów nauczycielskich i wyższych uczelni. Obecnie kwalifikacje do nauczania w przedszkolu i klasach początkowych uzyskują już absolwenci studiów licencjackich, magisterskich lub podyplomowych. Studia te są zawsze dwuspecjalnościowe (co w sposób oczywisty ma wpływ na zmniejszenie liczby godzin na przedmioty muzyczne). Stopniowo z tymi zmianami w planach studiów malała liczba godzin na realizację przedmiotów muzycznych i, co oczywiste, obniżała się jakość przygotowania nauczycieli do realizacji ciągle ambitnych celów edukacji (wychowania) muzycznej. W ciągu 20 lat liczba godzin na przygotowanie muzyczne nauczycieli do prowadzenia edukacji zintegrowanej z muzyką w przedszkolu i w klasach 1–3 (dwuspecjalność pedagogiczna) zmalała z kilkuset do 100, a w skrajnych przypadkach nawet do 20 godzin w całym planie dwuspecjalnościowych studiów podyplomowych!

Badający w latach 90. minionego wieku skuteczność edukacji muzycznej studentów specjalności pedagogicznych Andrzej Wilk² określił minimalną liczbę godzin na przedmioty muzyczno-metodyczne: to 10–14% ogółu godzin w planach studiów dziennych. A zatem przy jednej specjalności oznacza to już 250–375 godzin, a coś dopiero przy dwóch specjalnościach.

Aby w pełni ocenić znaczenie uwarunkowań systemowych edukacji muzycznej dla zakorzenienia dziecka w kulturze muzycznej, należy uświadomić sobie wszystkie determinanty tego złożonego i długoterminowo dokonującego się fenomenu. Zaliczam do nich całe zbiory czynników w układzie hierarchicznym. Za nadrzędne determinanty uważam:

1. Ugruntowanie świadomości aksjologicznej wartości wychowania przez sztukę i do sztuki oraz istnienie wspólnej koncepcji wśród decyden-

tów oświatowych, kulturalnych oraz rektorów wyższych uczelni i dyrektorów instytutów pedagogicznych; twórców planów kształcenia nauczycieli i programów szkolnych; a także dyrektorów, nauczycieli, instruktorów i rodziców. Ten determinant przesądza o miejscu muzyki w systemie edukacji, a więc o tworzeniu podstaw do funkcjonowania młodego pokolenia w kulturze muzycznej w czasie teraźniejszym i w przyszłości.

2. System powszechnej edukacji: organizacja i wykorzystanie czasu kształcenia muzycznego nauczycieli (przedmioty muzyczne i praktyki muzyczno-metodyczne) i uczniów; wyposażenie placówek w nowoczesne środki dydaktyczne do muzyki; kwalifikacje i kompetencje muzyczno-pedagogiczne nauczycieli, osobowość nauczyciela, stosowane metody.
3. Uwarunkowania rodzinne: genetyczne, styl życia rodziny, obyczaje muzyczne, stosunek do tradycji i zjawisk współczesności, w tym do roli mediów audiowizualnych w życiu dziecka.
4. Uwarunkowania środowiskowe: wpływ mediów, rodzaj i jakość przekazu w multimediami, mody, trendy.
5. Uwarunkowania podmiotowe: predyspozycje genetyczne i poziom rozwoju zdolności muzycznych, zainteresowań, koncentracji uwagi słuchowej, cechy osobowości.

W niniejszym opracowaniu omówię tylko dwa determinanty, będące uwarunkowaniami systemowymi, które przesądają o przygotowaniu osoby do czerpania z bogatego dorobku kultury muzycznej.

Zofia Burowska trafnie rozróżniła możliwość nabywania umiejętności słuchania i słyszenia muzyki od możliwości uczenia się przeżycia estetycznego muzyki³. Pisze ona we wspomnianej książce: „Umiejętność słuchania muzyki i słyszenia muzyki podlega uczeniu, kształceniu, rozwijaniu. Dotyczy to głównie poznawczego, intelektualnego składnika percepcji. Nie wydaje się bowiem możliwe uczenie przeżywania estetycznego, które jest stanem uczuciowym, gdyż taka reakcja zależna jest od cech psychicznych słuchacza. Wynika z tego, że muzyka poważna jest sztuką dostępną – w sensie psychicznym – tylko obdarzonym szczególnie wrażliwością. To znaczy także, że muzyka poważna, przeciwstawiana muzyce łatwej, rozrywkowej, wcale w swej istocie nie jest sztuką trudną. Jest tylko nie dla wszystkich dostępna”⁴. Dodajmy, że takiej dyspozycji psychicznej nie możemy z góry przekreślać, nie powinniśmy zakładać, że dziecko nie rozwinię w sobie takiej wrażliwości, lecz przeciwnie – starać się ją kształtować wszelkimi sposobami. Niewątpliwie zaczynać to trzeba już w dzieciństwie, ale dopiero w całym długofalowym kontinuum szkolnej edukacji muzycznej, prowadzonej przez kompetentnych

pedagogów muzyki, można – właśnie przez aktywne formy kontaktu z muzyką – ukształtować wrażliwość psychiczną i estetyczną wychowanka. Ten „optymizm pedagogiczny” towarzyszy mi przez cały okres mej pracy zawodowej.

Podstawy aksjologiczne i potrzeba wspólnej koncepcji edukacji muzycznej

Wartości wychowania muzycznego każdego człowieka są rozpoznane i opisane w literaturze, a obecnie prezentowane coraz częściej na forum różnych nauk humanistycznych: psychologii rozwojowej, muzycznej, terapii pedagogicznej, a także nauk medycznych, w tym neurologii i neuro-dydaktyki, oraz innych. Dzieje się tak dlatego, że na trwałe w metodyce powszechnego wychowania muzycznego zadomowiła się koncepcja wielorakiej aktywności muzycznej (muzyczno-ruchowej), tworząc uniwersalny system wspierania rozwoju człowieka, a nawet terapii.

Aktywność muzyczna najmłodszych przybiera różne formy i niewątpliwie jest wręcz nieodzowna we wspieraniu potencjału dziecka do uczenia się. Formy takie bowiem, jak ruch z muzyką, taniec, umuzycznienie mowy i śpiew, gesto-dźwięki i gra na instrumentach, aktywne słuchanie muzyki i elementy twórczości, przyczyniają się nie tylko do umuzykalnienia dziecka, lecz także do jego rozwoju fizycznego: koordynacji ruchów, lateralizacji, rozwoju dużej i małej motoryki, rozwoju aparatu oddechowego i głosowego; a także do rozwoju psychicznego i społecznego: adaptacji i integracji z grupą, samoświadomości; rozwoju emocjonalnego, etycznego i estetycznego.

W miarę celowego i konsekwentnego oddziaływania przez nauczyciela i umiejętnego stymulowania muzycznej aktywności dziecka rozwijają się wszystkie rodzaje inteligencji: muzycznej, logiczno-matematycznej, kinetyczno-przestrzennej, lingwistycznej, inter- i intrapersonalnej (podział według H. Gardnera) oraz emocjonalnej. Rozbudzają się wczesne zainteresowania, samoświadomość własnych możliwości, umiejętność współdziałania, poczucie własnej podmiotowości, przesądzające o jakości całego życia jednostki.

Kontaktowanie się ze sztuką muzyczną w dzieciństwie nigdy nie jest nudne dla dziecka, zawsze oznacza radość i zabawę, zaspokajanie podstawowych potrzeb, takich jak poczucie bezpieczeństwa, wspólnoty i więzi, dokonuje się tu w sposób naturalny. Sprzyja temu współdziałanie w muzyce i odczuwanie w niej pozawerbalnego przekazu emocjonalnego. To dobre podłoże do budzenia i narastania poczucia samoświadomości i tożsamości kulturowej, zakorzenienia w rodzimej kulturze muzycznej.

Materiał muzyczny, jakim operuje się we wczesnej edukacji muzycznej, nawiązuje do folkloru dziecięcego

i tradycji muzycznych regionu i kraju pochodzenia. Aktywne słuchanie muzyki obejmuje też utwory muzyki artystycznej różnych gatunków. Kształcenie elementarne w muzyce oznacza bowiem uwrażliwienie na elementy muzyki przez ich rozróżnianie, rozpoznawanie i reagowanie na nie w słuchanych utworach. Zintegrowane i wielostronne działania z muzyką uwrażliwiają dziecko na jej naturę i piękno, jej walory brzmieniowe, barwę dźwięków, miarę czasu muzycznego, rytm, tempo, na melodykę i artykulację, budowę utworów. Bez tego dziecko nie oswoi kodu/języka muzycznego dla siebie w sensie emocjonalno-intelektualnym. Brak tych podstawowych kompetencji i umiejętności uczniów nie pozwoli im w przyszłości na dalsze świadome kontaktowanie się z literaturą muzyczną, na percepcję i recepcję dzieł wybitnych, które, niestety, będą przez nich odbierane w sposób powierzchowny lub odrzuca je całkowicie.

Doświadczenie wskazuje, że to złożone zadanie może zrealizować z uczniami tylko bardzo dobrze przygotowany nauczyciel, posiadający wysoki poziom kompetencji i umiejętności muzyczno-pedagogicznych, o osobowości zarazem empatycznej i twórczej.

Już Karol Szymanowski wskazywał na nadzwyczajną moc muzyki, w tym zespołowego jej wykonywania, w szerzeniu i podnoszeniu kultury społecznej i narodowej więzi. Równocześnie postulował szerzenie edukacji muzycznej po to, aby naturalne potrzeby muzyczne człowieka, instynkt muzyczny i chęci poznawcze mogły znaleźć wsparcie w edukacji. Szymanowski około 1930 roku pasjonując się sprawami wychowania muzycznego, szukał przyczyn obojętności naszego państwa dla spraw muzyki i doszedł do wniosku, że wynika ona z nieznamośności etycznego i społecznego oddziaływania muzyki na człowieka. Pisał: „gdyż ona to właśnie wśród innych sztuk pięknych, w najczystszy stopniu posiada ów zadziwiający dar bezpośredniego wyzwania instynktu twórczego, będącego w gruncie rzeczy jedyną możliwą postawą psychologiczną wobec samego faktu życia”⁵.

Słowa tego wybitnego kompozytora, zatroskanego o kierunki rozwoju odradzającej się w dwudziestoleciu międzywojennym ojczyzny, są równie aktualne w naszych czasach. Znów od 20 lat budujemy „nowy ład”, z tym że po dziesięcioleciach obecności pedagogiki kultury, mając znaczące osiągnięcia w powszechnej edukacji muzycznej, „zafundowaliśmy” sobie groźną i niebezpieczną zapaść w tej dziedzinie. Chociaż dzięki znaczącemu dorobkowi wielu osób i instytucji naukowych wychowanie muzyczne w ostatnich dekadach stało się subdyscypliną nauk psychologicznych i pedagogicznych, to wiedza o jego niepowtarzalnych walorach paradoksalnie nie przełożyła się na powszechność edukacji muzycznej. Przeciwnie, za sprawą paru nieprzemyślanych decyzji w tzw. oświacie na

szczeblu ministerialnym zabrakło na wiele lat miejsca i czasu na powszechną, szkolną edukację muzyczną. Występuje dysproporcja między czasem przeznaczonym na różne przedmioty nauczania na niekorzyść wychowania przez sztukę i aktywność własną, w tym na ulubioną przez młodych i uniwersalną aktywność muzyczną.

Nie ma miejsca więc na zakorzenie w rodzimej kulturze muzycznej, co wyraźnie przejawia się w młodym pokoleniu. Powszechne jest nierozpoznanie idiomów własnej kultury ludowej – rozpoznają je tylko członkowie zespołów tanecznych – ani dorobku muzyki artystycznej, który mają szansę poznać tylko uczniowie szkół muzycznych. Kultura pop dominuje i przytłacza, młodzież łąnie do muzyki, lecz pozbawiona przewodnika zaspokaja się słuchaniem łatwych piosenek, najczęściej obcojęzycznych lub disco polo, oraz nowych prymitywnych gatunków muzycznych, jak hip-hop, rap itp.

Grozi nam totalne zagubienie w multikulturze i wręcz wykorzenie z kultury rodzimej. Dlatego też przytoczę słowa Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej (1999), która pisze: „nic nie zastąpi sztuki wysokiej, która, korzystając ze zdobyczy całego bogactwa formalno-technicznego, podejmuje odwieczne pytania, dylematy i potrafi je wyrażać językiem dostosowanym do wrażliwości współczesnego człowieka”⁶.

Muzyka jest sztuką dźwięków w czasie, jej specyfika to stawanie się i realizowanie w przestrzeni czasu i w przestrzeni akustycznej. W niniejszych rozważaniach zwróćmy uwagę na różne wymiary czasu, w których dzieło muzyczne istnieje i od których jest wręcz zależne. Okoliczności czasu jako rzeczywistości, w której żyjemy, wywierają wpływ zarówno na podmiot – twórcę, jak i podmiotowego odbiorcę.

Mieczysław Tomaszewski, wybitny muzykolog, wskazuje na cztery istotne momenty istnienia i utrwalania dzieła muzycznego: w zapisie/tekście nutowym, dźwiękowym (wykonanie), słuchowym, symbolicznym – w naszej świadomości⁷. Nie trudno więc zauważyć, że warunkiem percepcji i recepcji dzieł muzycznych jest dostateczna ilość czasu i przestrzeni do kontaktowania się osoby jako podmiotu wartościującego z muzyką. Gdy zastanowić się nad tym w kontekście edukacyjnym, tym lepiej zrozumie się, jak bardzo potrzebny jest czas na systematyczną szkolną edukację, aby dać szansę prawdzie, dobru i pięknu dźwięków muzyki.

Jak bowiem bez dostatecznej ilości czasu zapanować nad pośpiechem, brakiem koncentracji, szumem informacyjnym, bezwładem i bezradnością wobec nacisków i indoktrynacji, brakiem kryteriów doboru wartości w muzyce, słuchając tylko muzyki w tle? Wszecchobecność muzyki dzięki mediom audialnym i audiowizualnym, dostęp do nagrań płytowych i internetowych w żadnej mierze nie

zastąpi systematycznej edukacji dostępnej każdemu dziecku. Słyszenie muzyki w tle bez koncentrowania się na niej nie jest tym samym co słuchanie. Nie jest odpowiednią przestrzenią akustyczną ani czasową dla koncentracji na muzyce, owszem dźwięki oddziałują na nas, na mózg i system nerwowy, jednak poza naszą świadomością, bez osobistego odczuwania walorów estetycznych i emocjonalnych. Jak wykazują badania, może to obciążać system nerwowy, a tylko niekiedy sprzyjać uczeniu się, zwłaszcza zapamiętywaniu, ale nie uczeniu się muzyki, tylko innych przedmiotów, np. języków obcych⁸.

Dlatego nie jakiegokolwiek⁹, lecz skuteczne działanie osób odpowiedzialnych za edukację muzyczną wymaga wspólnej koncepcji i decyzji trzech ministerstw:

- Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (argumentacja aksjologiczna, kształcenie nauczycieli dla muzycznej edukacji dziecka obok kształcenia nauczycieli do szkolnictwa artystycznego w akademiach muzycznych),
- Ministerstwa Edukacji Narodowej (kluczowe decyzje w systemie oświaty),
- Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego (jednolity profil kształcenia profesjonalnych pedagogów muzyki do pracy w charakterze nauczycieli edukacji zintegrowanej z muzyką w przedszkolach i klasach 1–3).

Muzyka w systemie powszechnej edukacji

Założenia polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego¹⁰, opracowanej w latach 70. ubiegłego wieku (przewidującej wówczas na edukację muzyczną 2 godziny tygodniowo), są wciąż aktualne, co wyraźnie widoczne jest w nowych podręcznikach szkolnych do muzyki dla klas 4–6, do których 3 lata temu powrócił przedmiot muzyka w wymiarze 1 godziny tygodniowo. Jednak w klasach początkowych koncepcja ta nie ma szans na pełną realizację, gdyż w obowiązującej od 1999 roku edukacji zintegrowanej nie ma przedmiotu muzyka na rzecz obszaru edukacji muzycznej. Wykwalifikowani nauczyciele edukacji zintegrowanej nie są przygotowani do kierowania rozwojem muzycznym uczniów. Wspomniano już o liczbie od 20 do 100 godzin przeznaczonych na całą edukację muzyczną w ciągu studiów. A przecież powierza się ich absolwentom niezwykle odpowiedzialną pracę nad rozwojem muzycznym dziecka w najważniejszym okresie dla prowadzenia zainicjowanej w przedszkolu systematycznej edukacji muzycznej, dla kształtowania kompetencji wpływających na percepcję i recepcję dzieła muzycznego.

Warto więc zastanowić się, jakie to kompetencje, warunkujące odbiór wartości dzieła i umiejscowienie go w kulturze, powinna wykształcić edukacja szkolna. W pewnym uproszczeniu wyróżniam:

- 1) zdolność koncentracji uwagi słuchowej,
- 2) zainteresowania, motywacje, postawa promuzyczna,
- 3) kompetencja muzyczna,
 - a) rozwinięte zdolności muzyczne do górnego pułapu możliwości danej jednostki,
 - b) rozróżnianie elementów muzycznych, konstrukcji utworu,
 - c) podstawowa znajomość zapisu nutowego,
 - d) podstawowa sprawność muzyczno-ruchowa, głosowa, instrumentalna,
 - e) znajomość archetypów muzycznych, idiomów własnej i obcej kultury muzycznej,
- 4) wrażliwość estetyczno-muzyczna,
- 5) orientacja estetyczno-stylistyczna,
- 6) emocjonalna wrażliwość – możliwość odczuwania i rozumienia emocji,
- 7) kompetencja twórcza jako transgresyjny potencjał podmiotu,
- 8) kompetencja kulturoznawcza – znajomość archetypów i idiomów kulturowych oraz umiejętność ich odczytywania, rozpoznawania,
- 9) wiedza historyczna i literacka,
- 10) kompetencja poznawczo-intelektualna – integrowanie wiedzy z różnych dziedzin na użytek pogłębionej percepcji i recepcji muzyki, zdolność dekodowania¹¹.

Rozwój tych kompetencji wymaga wielu lat systematycznej pracy nauczyciela i uczniów. Umiejętności te muszą być kształtowane już w dzieciństwie, by na takim fundamencie mogły wzrastać już na wyższy poziom w szkole i poza nią. Oznacza to wielokrotne i wielorakie doświadczanie przez ucznia kontaktu z muzyką oraz konieczność stosowania przemyślanej i atrakcyjnej dla ucznia metodyki.

Porównajmy ilość pracy i czasu nauczycieli i uczniów, jakie poświęca się w szkole na kształtowanie kompetencji warunkujących odbiór dzieł literackich, na gramatykę i ortografię języka, stylistykę i rozkodowywanie semantyczne i emocjonalne treści literackich *etc.* W planach szkolnych jest to wiele godzin w każdym tygodniu nauki, począwszy od klasy 1. szkoły podstawowej, przez gimnazjum, aż do matury w szkole średniej. Tymczasem na przygotowanie do percepcji i recepcji muzyki przeznaczają się tylko 1 godzinę tygodniowo w klasach 4–6 i w 1. klasie gimnazjum. Tylko niektóre szkoły prowadzą muzyczne zajęcia pozalekcyjne, znikoma jest też liczba uczniów korzystających z zajęć muzycznych w domach kultury. Ta dysproporcja między stosowaniem w edukacji dziedzin opartych na słowie i kształceniem werbalnym a wykorzystaniem pozawerbalnego odczuwania i działaniami w muzyce i plastyce skutkuje też nieproporcjonalnym rozwojem kompetencji, umiejętności i pełnej osobowości ucznia.

Ważnym elementem kształtowania wymienionych kompetencji jest wyposażenie szkół w środki dydaktyczne do muzyki. Prowadzone w latach 2004–2006 w krakowskich szkołach podstawowych badania wykazały znaczne braki w tym zakresie. W szkołach nie ma pracowni muzycznych, brakuje instrumentów szkolnych, do których zaliczamy instrumentarium typu orffowskiego (instrumenty perkusyjne i dzwonki chromatyczne, flety proste), pianin, a jakość sprzętu do odtwarzania muzyki często dyskwalifikuje jego przydatność. Przyczyny tego są rozmaite, wynikają m.in. z faktu, że ponad dekadę temu zlikwidowano pracownie muzyczne, gdyż do przedmiotu sztuka (sztucznej efemerydy) nie było specjalisty, brak przedmiotu oznaczał brak nauczyciela muzyki w szkole.

Równocześnie potencjalnie dostępne są przecież liczne środki dydaktyczne do prowadzenia nowoczesnej metodyki muzyki. Wiele firm specjalizuje się w produkcji instrumentarium typu orffowskiego, w sklepach dostępne są dobrej jakości odtwarzacze muzyki oraz liczne nagrania płytowe.

Pierwsza w Polsce starannie opracowana płytoteka dla 8-klasowej szkoły podstawowej powstała już w latach 70. XX wieku. Zawierała nagrania utworów dobranych dla poszczególnych etapów kształcenia, zapewniając dostęp do podstawowego kanonu literatury muzycznej polskiej i zagranicznej, folkloru oraz prezentacji brzmienia instrumentów orkiestry. W ślad za tym pierwowzorem na polskim rynku powstały liczne nagrania muzyczne dla celów edukacyjnych, bez nich trudno już dzisiaj wyobrazić sobie nowoczesny podręcznik. Powstają autorskie programy, do których tworzy się całe pakiety zawierające nagrania odpowiadające treściom podręczników dla ucznia i nauczyciela. Dostępność muzyki wynikająca z dostępności odtwarzaczy muzyki i wręcz mediatyzacji życia nie jest równoznaczna z realizacją szczytnych celów wychowania przez muzykę i do muzyki. Ta bowiem zależy od wielu czynników, wśród których kluczową rolę odgrywają kompetencje nauczyciela, ich rodzaj i poziom¹².

Powrót specjalistów edukacji muzycznej do szkół dokonuje się powoli, wraz z przywracaniem przedmiotu muzyka do klas 4–6, co oznacza najczęściej niepełne zatrudnienie, to zaś nie sprzyja odbudowie ich warsztatu pracy. Tylko w niektórych szkołach dyrekcja powierza specjalistom dodatkowo realizację przedmiotu muzyka w klasach 1–3 obok edukacji zintegrowanej. Dzieje się tak wtedy, gdy dyrektor chce skorzystać z własnej puli godzin do dyspozycji. Zdobywanie funduszy na drogie wyposażenie w środki do muzyki jest trudne, wymaga od nauczyciela umiejętności menadżerskich i mocnej argumentacji wobec dyrekcji, rodziców czy sponsorów. Silnymi

argumentami mogą być: udana prezentacja osiągnięć muzycznych uczniów oraz dobrze napisane przez nauczyciela projekty edukacyjne.

Widać z tego, jak istotną i kluczową rolę odgrywa włączenie muzyki do systemu szkolnego i jak ważne, złożone i niełatwe zadanie ma nauczyciel muzyki.

Zaakcentować i przypomnieć należy, że w „teatrze” życia szkolnego spotykają się dwa podmioty: uczeń i nauczyciel, przy czym kształtowanie się podmiotowości ucznia zależy od podmiotowości nauczyciela¹³. Podmiotowość nauczyciela powinna zrodzić się w trakcie studiów pedagogicznych i w dużej mierze wiązać się z poziomem zdobytych w uczelni umiejętności i wiedzy przedmiotowej, w kontekście naszych rozważań dotyczy to przedmiotów muzyczno-metodycznych oraz praktyk pedagogiczno-muzycznych. Jak już wspomniano, podczas studiów dwuspecjalnościowych pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna składniki te występują w niedostatecznym wymiarze. Absolwenci nie czują się przygotowani do prowadzenia zajęć muzycznych z dziećmi i w swej pracy często pomijają ten dział wychowania.

Dlatego możemy mówić o dwóch modelach muzycznego kształcenia nauczycieli: modelu zakładanym – optymalnym, i znacznie od niego odbiegającym modelu rzeczywistym. Ten ostatni został już tu naszkicowany, model zakładany (optymalny) zaś opisano w pracach badawczych, m.in. M. Przychodzińskiej (1978), A. Wilka (1999), R. Ławrowskiej (2003). W obecnych warunkach jest on nieosiągalny. Obejmuje trzy grupy niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczyciela: przygotowanie ogólnohumanistyczne, pedagogiczno-muzyczne, wiedza i umiejętności muzyczne, a także rozwiniętą osobowość empatyczno-twórczą¹⁴.

Najbliższe zakładanego modelu jest przygotowanie zawodowe nauczycieli z kwalifikacjami w zakresie muzyki w akademiach muzycznych. Są to osoby przygotowane do wprowadzania w kulturę muzyczną uczniów (jednak nie zawsze tych najmłodszych). Ci absolwenci bardzo rzadko pracują w przedszkolu czy w klasach 1–3.

Dlatego warto zaproponować stworzenie nowej specjalności pedagogicznej: edukacja muzyczna dziecka. Argumentację i plan takich studiów przedstawiłam w odrębnej pracy¹⁵.

Wobec tyłu, już wymienionych, niekorzystnych uwarunkowań edukacji muzycznej dziecka w systemie oświatowym chcę tym bardziej zwrócić uwagę na zagadnienia metodyczne słuchania muzyki i wprowadzania dziecka w kulturę muzyczną. Metodyka stosowana przez nauczyciela musi bowiem uwzględniać panujące warunki, zarówno trudności, jak i możliwości sprzyjające realizacji szczytnych celów wprowadzenia dziecka w kulturę muzyczną, a nawet zakorzenienia w niej.

Właściwie można w tym miejscu pominąć omawianie uwarunkowań podmiotowych ucznia i nie rozważać jego indywidualnych predyspozycji i zdolności, gdyż w początkowych etapach edukacji chcemy przede wszystkim zachęcić każde dziecko, zainteresować, przyciągnąć do muzyki i oswoić z nią. Uczynić wszystko, aby odczuło wręcz instynktowną łączność z muzyką, która już załóżkowo tkwi w jego systemie biologicznym, a w okresie szkolnym jest tylko przez nauczyciela ujawniana, wydobywana w zabawie i sprawiająca przyjemność. Również słyszenie muzyki w życiu prenatalnym i rodzinnym przygotowuje (choć w różnym stopniu) w dziecku pewną otwartość, gotowość na aktywne zajmowanie się muzyką.

Specyfika wprowadzania dziecka w kulturę muzyczną

A. Tomatis (1995), autor wielu prac badawczych nad słuchem i jego związkiem z mową i uczeniem się, odróżnił „słyszenie” od „słuchania”, przywiązując do tych terminów dużą rolę: „Słyszenie jest procesem biernym, zależnym od stanu narządu słuchu [...]. Słuchanie, inaczej nazwane uwagą słuchową, jest procesem aktywnym – to świadome odbieranie dźwięków i czerpanie z nich informacji”¹⁶.

Specyficzne w pracy z dzieckiem jest zintegrowane, całościowe oddziaływanie dźwiękiem i muzyką w odniesieniu do rzeczy i zjawisk z jego otoczenia.

Rzeczywistość jest akustyczna, a dziecko, jak wiadomo, postrzega świat całościowo. Jadwiga Uchyla-Zroski pisze: „Celem poznania otaczającego młodego człowieka świata kultury i sztuki, w którym wzrasta i uczestniczy, nie tyle ważna jest znajomość poszczególnych fragmentów, ile związków, które je łączą”¹⁷.

Pierwszy krok to praca nad koncentracją uwagi słuchowej u małego dziecka. Dobrze zacząć ją od umuzycznionej mowy przy czytaniu wierszyków i innych tekstów. Umuzyczniona mowa to mowa zrytmizowana, wyraźnie artykułowana, czyli akcentowana i „melodyzowana”. Mogą towarzyszyć temu nawet gesty i ruchy podkreślające metrykę tekstu.

Nie ma wątpliwości, że dziecko długo nie rozumie semantycznej warstwy kierowanych do niego słów i zdań. Do zrozumienia ich znaczenia potrzebuje wielu doświadczeń z tym samym słowem w wielu kontekstach znaczeniowych i w różnych kontaktach społecznych, proces ten zależy więc od socjalizacji osoby. Socjalizacja przebiega w długich etapach i u poszczególnych osób w różnym czasie. Jednak do dziecka wcześniej, a właściwie od początku życia, dociera przekaz emocjonalny dzięki muzyczności mowy, czyli intonacji, rytmiczności, sposobowi artykułowania, akcentowania, głośności dźwięków mowy. Dziecko nie tylko odczuwa i rozumie,

lecz właśnie tą muzycznością lubi się bawić. Naśladuje i tworzy swoją mowę, psycholodzy nazywają to okresem paplaniny. Rainer Patzlaff nazywa muzyczność mowy żywiołem dziecka: „dlatego dzieci mają rację, domagając się powtarzania wciąż od nowa piosenek i wyliczanek, wierszyków i zabaw z korowodami. [...] dla dzieci ważna jest działająca w strumieniu czasu, formująca i kształtująca siła muzyczna słowa, bo we współbrzmieniu z tą muzyką budują własny organizm. Mowa żyje w dziecku dzięki rytmicznemu powtarzaniu, zupełnie tak samo jak ciało fizyczne żyje dzięki rytmicznie powtarzanym czynnościom jedzenia i picia”¹⁸.

Przypomnijmy sobie, jak robili to dorośli w naszym dzieciństwie: „rytmiczanki” (np. *I-dzie rak nie-bo-rak...*), głośne udratyzowane głosem czytanie bajek, cudownych wierszyków (np. *Lokomotywy* J. Tuwima). Są to ulubione akty bliskości i więzi z rodzicami, ale też przykłady uczenia się środków komunikacji i, co dla nas ważne, odczuwania elementów muzyki lub muzyki elementarnej.

Uwagę słuchową rozwijają też inne zabawy, na przykład zabawy inhibicyjno-incytacyjne, gdy dziecko słucha dźwięków muzyki i zgodnie z umową reaguje ruchem lub zatrzymaniem ruchu na zachodzące w muzyce zmiany: na brak dźwięków, czyli na pauzę w muzyce, na zmianę rytmu, dynamiki, rejestru z wysokiego na niski itp. Dziecko też nasłuchuje dźwięków z otoczenia i przyswaja je dla siebie, chętnie naśladując słyszane odgłosy ulicy, przyrody, czynności codziennych, dostrzega i rozpoznaje kierunek, z którego dobiegają dźwięki, ich jakość, ilość, barwę. Odkrywa w zabawie różnice brzmienia różnych źródeł dźwięków, np. drewna, metalu, szkła itp., później zapoznaje się z dźwiękami instrumentów.

Słuchanie i śpiewanie piosenek w dzieciństwie

W najwcześniejszych okresach życia dziecko spotyka się głównie ze śpiewem matki, jest to wspaniały, pierwszy rodzaj muzycznego kontaktu i zarazem spotkanie z prostą i dostępną formą muzyczną – pieśnią. Później to właśnie pieśń dominuje w edukacji muzycznej przedszkola i szkoły. Nic dziwnego, że nauczyciele wybierają tę formę, lecz najczęściej wynika to z tego, że tekst słowny dopełnia tematyki zajęć. Walory muzyczne, skala dźwięków, prostota rytmiczna rzadko są kryterium doboru piosenki do ćwiczeń i zabaw. Nauczyciel powinien tu działać w sposób bardzo przemyślany oraz starannie przygotowywać własną intonację piosenek i śpiewać z dziećmi tylko to, co sam umie doskonale. To właśnie on powinien osobiście prezentować piosenkę, z bliskiej odległości, zwrócony twarzą do dzieci. Tylko taki sposób sprzyja rozwojowi prawidłowej intonacji u dzieci. Uczą się one bowiem przez naśladowanie. Dziś już wiemy (na

podstawie badań aktu mowy precyzyjnymi kamerami), że mowa, a więc i śpiew, są efektem mikroruchów w całym ciele, który odbierany jest przez neurony zwierciadlane u osoby słuchającej, które zapamiętują ten ruch tak samo jak gdyby słuchacz sam go wykonał. Osoba słuchająca wykonuje też te same mikroruchy wprawiona jakby w rezonans przez osobę śpiewającą¹⁹.

Stąd wypływa prosty wniosek dla dydaktyki muzyki, który chcę tu szczególnie zaakcentować: nauczyciel musi umieć śpiewać poprawnie. Posługiwanie się samymi nagraniami piosenek z płyt zaprzepaszcza możliwość rozwoju prawidłowej intonacji w śpiewie, brakuje bowiem tego wzorca ruchowego i naturalnego brzmienia głosu w jego skali głosu. Dodatkowo dziecko otrzymuje komunikat, że śpiewanie jest czynnością trudną, niedostępną dla wychowawcy, dziecko spostrzega: „śpiewają zawsze jacyś inni”. Jest to kolejny dowód na to, jak złożone i wymagające doskonałych kompetencji muzycznych i wiedzy psychologiczno-muzycznej nauczyciela jest postępowanie dydaktyczne we wczesnych okresach wprowadzania dziecka w świat muzyki.

Aktywne słuchanie muzyki instrumentalnej

Dominująca w edukacji muzycznej forma pieśni/piosenki jest dość rozpoznana w metodyce. Mniej znane są sposoby pracy z muzyką instrumentalną, która zdecydowanie bardziej pozwala dziecku skupić się na walorach brzmieniowych muzyki, na jej elementach artykulacyjnych, dynamice, tempie i związanym z nimi przekazie emocjonalnym.

Stosuje się zasadę nauczania przez osobiste doświadczenie i przeżywanie muzyki. Aktywne jej słuchanie stoi w opozycji do powszechnej dziś obecności muzyki w tle akustycznym, czyli biernego, pozbawionego emocji i refleksji „ładowania uszu dźwiękami”, bez szansy na odczucie piękna, na przeżycie estetyczne. Dlatego tak ważne, by pod kierunkiem nauczyciela doszło do zainteresowania dziecka wartościową muzyką instrumentalną, zapoznania z językiem muzyki przez oswojenie z brzmieniem różnych instrumentów, osłuchania, przeżywania, ukierunkowanego działania, ukazującego dziecku zjawiska muzyczne związane z elementami muzyki. Są nimi cechy dźwięku: barwa, dynamika, artykulacja, zjawiska związane z czasem: rytm, metrum, tempo, a także z wysokością dźwięków: melodią, harmonią.

Sytuacje dydaktyczne związane z aktywnością dziecka: ruchową, wokalną, instrumentalną, a także z ekspresją słowną, plastyczną, teatralną, inspiruje nauczyciel (rodzic lub opiekun). Nie stosuje się długich utworów i nudnych pogadanek o muzyce, gdyż dziecko nie jest w stanie długo koncentrować się na słuchaniu

w bezruchu. Nigdy też nie powinno się krytykować jego ekspresji; przeciwnie: tylko motywować do podejmowania aktywności muzycznej. Dziecko ma prawo do niepoprawności, ponieważ u każdego dziecka niejednakowo przebiega rozwój słuchowo-ruchowo-motoryczny.

Oprócz funkcji umuzykalniającej i edukacyjnej aktywne słuchanie muzyki instrumentalnej przynosi korzyści ogólnorozwojowe, wynikające z koncentrowania przez dziecko uwagi słuchowej, pobudzenia jego wyobraźni, fantazji, ekspresji, odczuwania, rozpoznawania i określania własnych uczuć.

Z uwagi na możliwości percepcyjne dziecka stosuje się utwory krótkie, wyraziste, ilustrujące za pomocą środków muzycznych zjawiska znane i bliskie dziecku. Na szczególną rolę zajęć z naśladowaniem ruchem, gestem zjawisk i sytuacji znanych dziecku z doświadczenia i bajek zwraca uwagę Marzena Żylińska w swej najnowszej pracy *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*²⁰.

Podsumowanie

Wprowadzanie dziecka w kulturę muzyczną może spełniać wielorakie funkcje wychowawcze, rozwojowe i edukacyjne w perspektywie czasu bliskiej i odległej życia osoby. Cele te mogą być osiągnięte tylko w sprzyjających warunkach, z których najważniejsze to czas przeznaczony na edukację muzyczną w systemie oświaty oraz kompetentny nauczyciel specjalista w zakresie edukacji muzycznej dzieci, dysponujący nowoczesnym warsztatem pracy, czyli koncepcją metodyczną, pracownią z przestrzenią do zajęć muzyczno-ruchowych, środkami dydaktycznymi. Te zaś czynniki są w znacznej mierze zdeterminowane przez decyzje zarządzających centralnie oświatą i kształceniem nauczycieli.

Aneks

Przykład zajęć z aktywnym słuchaniem muzyki przez dzieci

Proponuję czytelnikom, głównie zaś nauczycielom edukacji zintegrowanej w przedszkolu i klasach 1–3, przykład zajęć muzycznych według własnej koncepcji metodycznej. Polegają one na aktywnym słuchaniu muzyki instrumentalnej o walorach ilustracyjnych, która inspiruje i pozwala dzieciom na zabawę, czyli przeniesienie się w krainę fantazji i wyobraźni dla przyjemności działania. Istotna dla mnie jest kolejność wspólnych czynności nauczyciela i ucznia: od zaciekawienia (tu: opowieść bajkowa), skoncentrowania uwagi na słuchaniu (zadanie pytania) oraz samego aktu słuchania muzyki, przez ekspresję słowną, ruchową, plastyczną, do tworzenia

teatralizacji (dramy muzycznej) oraz rozróżniania barw instrumentarium i rozumienia formy muzycznej przez ucznia. Narratorem tych zajęć jest nauczyciel. Wykorzystałam muzykę Camille'a Saint-Saensa oraz wiersz Zbigniewa Nowaka napisany specjalnie na potrzeby tych zajęć²¹.

Camille Saint-Saens, *Introdukcja i Marsz królewski lwa*
Temat zajęć: Czy muzyka może opowiadać?

- Czy wiecie, kto jest królem zwierząt? Tak, macie rację – to lew.
- Posłuchajcie, jakie lew ma kłopoty, na które skarży się w wierszu.

Lew

*Ach, ta korona, jakim jest brzemieniem,
Gdy wkoło pełno jest hien i szakali,
Które szyderstwo kryją unizieniem...
To muszę ryczeć, żeby się nie śmiali.
Że z tronu zrzucić chcę mnie, gdy się zdrzemnę
Muszę mieć wolę i nerwy ze stali
By rzec im: figa! Nadzieje daremne!
I ryczeć muszę, żeby się mnie bali,
Gdy wszystkie mordki i ryjki i pyski
O plotkach z dworu tylko by czytały
Wietrząc przewroty, pałacowe spiski
To ryczeć muszę, żeby mnie słuchały.
Lecz, że we władzy zaszła dzisiaj zmiana,
Chcę, żeby wszyscy – i duzi, i mali
Doznali hojnej taskawości pana;
Przestają ryczeć. Żeby mnie kochali –
Igrzysk i karmy! To zwierząt żądanie.
Choć więc spraw tyle jest na naszej głowie
Bal zorganizuj mości Szambelanie.
Niech w cztery strony ruszą heroldowie
Od gajów małpich po żeremie bobrze
Głosząc, że wszystko mające ogony
Ma na bal przybyć. I bawić się dobrze!
A, kto nie będzie – zostanie zjedzony!
Ryk!!*

- Posłuchajcie, posłuchajcie! Lew ogłasza bal! Jego służba – Heroldowie – rozbiegła się na wszystkie strony. Jak myślicie, gdzie powiesili ogłoszenia i plakaty zawiadamiające o balu? Tak, w lesie, bo tam przychodzi najwięcej zwierząt. I tam właśnie zobaczyły to dzieci. Posłuchajcie, jak to się zaczęło:

Jaś i Małgosia zbierali grzyby i jagody w lesie, coraz to bardziej oddalając się od domu. Nagle na polanie ujrzeni wielkie rozłożyste drzewo – to dąb królewski, wielki i dostojny. Miał pień na 2 metry szeroki i grube konary.

Lecz, co to? – zdziwiły się dzieci. Do pnia tego dębu przybito ogłoszenie – to dziwne!

Jaś, który był starszy od Małgosi, przeczytał:

Dnia tego a tego, w godzinach wieczornych odbędzie się uroczysty bal połączony ze spisem powszechnym zwierząt. Proszę przybywać parami, niechaj każdy gatunek będzie reprezentowany. Zapraszam dużych i małych, tych, co fruwać lekko, stąpać ciężko, skaczą i ryją, grzebią i pływają...

Podpisane: Lew I Wielki – król zwierząt, i tu data i pieczęć.

Jaś z Małgosią zorientowali się, że ten bal zaczyna się za chwilę, więc weszli na drzewo, ukryli się wysoko wśród liści dębu i czekali. Posłuchajcie pierwszego fragmentu muzyki, który opowie nam, co też zobaczyli z góry.

- Po wysłuchaniu powiedzcie, jakie mieliście wrażenia podczas słuchania?

(*słuchanie 1. części utworu Saint-Saensa*)

– Na początku coś się zbliżało, nadchodziło i z góry, i z dołu, było coraz gęściej, ciasniej jakby w tłumie, coraz bliżej i coraz więcej dźwięków. Prawda? To ze wszystkich stron zbliżały się zwierzęta duże i małe. Wysokie dźwięki muzyki – to przyfruwały z góry ptaki, a niskie i ciemne dźwięki – to... Jak myślisz – kto by to był?

– Gdy już wszyscy zebrali się, wszedł z poważną miną Lis, który był Szambelanem na dworze Króla Lwa. Dał ręką znak i uciszył wszystkich, następnie nakazał zrobienie miejsca pośrodku. Nastąpiła cisza „jak makiem zasiał”.

Zwierzęta jak na prawdziwym balu ustawiły się parami wzdłuż brzegu polany.

– Posłuchajcie muzyki, która gra, gdy wchodzi orszak królewski i Król Lew, który osobiście sprawdza stan zwierząt. Policzcie, ile razy zaryczał Król Lew, niezadowolony z jakiegoś powodu.

– Dobierzcie się parami, ustalcie między sobą w parach, jaki gatunek zwierząt chcecie przedstawiać i w jaki sposób ruchem, gestem będziecie naśladować sposób poruszania się tych zwierząt.

– Gdy wszystkie pary będą gotowe, niechaj zajmą miejsca wokół sali, a każda para zwierząt paraduje pośrodku – jak przed królem, starając się wyrazić poruszać i gestykować. W tym czasie pozostałe osoby niechaj zgadują, jakie zwierzęta są naśladowane, i same głosem też naśladowują wydawane przez nie dźwięki.

– Na koniec wspólnie ustalcie, z ilu części składa się scena zilustrowana muzyką i omówcie scenariusz krótkiego przedstawienia muzyczno-ruchowego. Wybierzcie osoby do roli Króla Lwa i Szambelana. Niech przeciwiczą: ryk i straszne miny Lwa, pewne kroki i gesty Szambelana, a wszyscy inni – ukłony królewskie. Wykonajcie wraz z muzyką sceny: Wejście par zwierząt, Przygotowanie na wejście króla, Wejście i ryki Lwa, Ukłony królewskie przed Lwem.

- Porozmawiajcie, czy udało się wam wszystko wyrazić i co można jeszcze ulepszyć w waszym przedstawieniu.
- Posłuchajcie jeszcze raz muzyki i zastanówcie się, jakich barw instrumentów użył kompozytor do zilustrowania tej sceny, w jaki sposób dźwięki ilustrowały ryk Lwa i inne sceny.
- Czy potraficie rozpoznać, kiedy gra fortepian, kiedy orkiestra złożona z instrumentów smyczkowych, a kiedy grają razem w tym utworze? Jeśli tak, to podzielcie się na dwie grupy: pianistów, którzy naśladują paluszkami grę na fortepianie, i orkiestrę smyczkową, która niech naśladuje gestami grę smyczkiem wtedy, gdy słyszy instrumenty smyczkowe.
- Narysujcie kropkami lub innymi znakami widok z góry, tak jak to zgrupowanie widzeli Jaś i Małgosia z wysokiego drzewa.
- A teraz powiedzcie: czy muzyka może opowiadać?
- Wejściu prawdziwego króla do najprawdziwszej łoża królewskiej w teatrze czy operze albo nawet na bal, towarzyszyła dawniej uroczysta muzyka, skomponowana specjalnie na tę okazję. Podkreślało to powagę osoby króla i sytuacji. Pozostali witali króla w pozycji stojącej lub pochylali się w głębokich ukłonach. Tak zrodziły się introdukcja, uwertura i inne formy muzyczne na rozpoczęcie uroczystości dworskich, słuchania koncertów.

- ¹¹ Za: R. ŁAWROWSKA: *Uwarunkowania systemowe i podmiotowe percepcji i recepcji dzieł F. Chopina*. W: *Chopin w szkole i kulturze*. Red. Z. BUDREWICZ, M. SIEŃKO, R. ŁAWROWSKA. Kraków 2010.
- ¹² Por. R. ŁAWROWSKA, Z. NOWAK: *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Warszawa 2014.
- ¹³ Szerzej zagadnienie podmiotowości nauczyciela muzyki omówiono w książce R. ŁAWROWSKIEJ: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków 2003.
- ¹⁴ Por. R. ŁAWROWSKA: *Kształtowanie kompetencji zawodowych studentów kierunków pedagogicznych poprzez aktywność muzyczną*. W: *Wartości w muzyce*. T. 2. Red. J. UCHYŁA-ZROSKI. Katowice 2009.
- ¹⁵ R. ŁAWROWSKA: *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna*. W: *Nowe drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Red. A. BIAŁKOWSKI. Warszawa 2012.
- ¹⁶ Za: C. GRZYWNIĄK: *Dojrzałość neuropsychologiczna do szkolnego uczenia się dzieci sześć- i siedmioletnich*. Kraków 2013, s. 102.
- ¹⁷ J. UCHYŁA-ZROSKI: *Wielopostrzeżenie w zintegrowanej pedagogice muzycznej*. W: *EADDEM: Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice 1999, s. 51–52.
- ¹⁸ R. PATZLAFF: *Zastygłe spojrzenie*. Kraków 2008, s. 116.
- ¹⁹ Por. M. ŻYLIŃSKA: *Fascynujące neurony lustrzane*. W: *EADDEM: Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń 2013, s. 118–160; a także R. PATZLAFF: *Zastygłe spojrzenie...*
- ²⁰ M. ŻYLIŃSKA: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi...*, s. 160.
- ²¹ Niniejsza propozycja pochodzi z książki z płytą CD: R. ŁAWROWSKA, Z. NOWAK: *Muzyczne animacje. Aktywne słuchanie, przeżywanie, rozumienie muzyki przez dzieci...*

- ¹ Do tego cyklu należą też: R. Ławrowskiej *Muzyka i ruch* (1988 i 1991); D. Malko *Zasady muzyki i kształcenie słuchu* (1992) oraz *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu* (1988); B. Podolskiej *Fortepian* (1990).
- ² A. WILK: *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań [...]*. Kraków 2004, s. 199.
- ³ Jest to niestety ostatnio mylone przez niektórych pedagogów muzyki, którzy na siłę chcą nauczać dzieci uczyć, zamiast tworzyć sytuacje sprzyjające ich odczuwaniu (i rozpoznawaniu) w kontakcie z muzyką.
- ⁴ Z. BUROWSKA: *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*. Warszawa 1990, s. 3.
- ⁵ K. SZYMANOWSKI: *Wychowawcza rola kultury muzycznej*. Warszawa 1984, s. 10.
- ⁶ B. SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA: *Relatywność czy trwałość wartości sztuki w edukacji muzycznej*. „Edukacja Muzyczna” 2005, nr 1, s. 77.
- ⁷ M. TOMASZEWSKI: *Muzyka Chopina na nowo odkryta*. Kraków 1996, s. 63–65.
- ⁸ Badania G. Łozanowa, w Polsce – A. Kalarus.
- ⁹ W 2010 roku minister kultury i dziedzictwa narodowego podczas finału Konkursu Chopinowskiego ogłosił wspólny sukces MEN i swego ministerstwa, polegający na przywróceniu do szkół podstawowych 1 godziny tygodniowo w klasach 4–6 na przedmiot muzyka. Jednak nie oznacza to dostępu profesjonalnych pedagogów muzyki w klasach 1–3 i w przedszkolach m.in. dlatego, że nie ma takiego zapisu, nie ma takiego zawodu jak nauczyciel muzyki w klasach 1–3, a nauczyciel dzieci jest „uzurpatorem” w świecie edukacji muzycznej.
- ¹⁰ Mowa tu o koncepcji sformułowanej w pracach M. PRZYCHODZIŃSKIEJ (1979, 1989) i Krakowskiej Koncepcji opracowanej przez zespół pod kierunkiem Z. BUROWSKIEJ (1986, 1993).

Romualda Ławrowska

Introducing Children into Music Culture Current Regulations and Methodological Advice

Summary

The author points to values that come from music education, tampered both with and to the music. The author also provides her own systematization of determinants that successfully introduce children to the culture of music. Moreover, Ławrowska discusses current regulations in music education in the context of education system. The presented study provides the reader with many methodological clues (grounded in the author's own experience) that concern the unique nature of introducing children into the world of music, as well as examples of integrated lessons inspired by instrumental music.

Keywords: music culture, child, teacher, music education

Romualda Ławrowska

Seznámení dítěte s hudební kulturou Aktuální systémové podmínky a metodické návrhy

Shrnutí

Autorka poukázala na hodnoty vzdělávání hudbou a k hudbě, provedla vlastní systematizaci determinantů úspěšného seznámení dítěte s hudební kulturou. Kriticky se také věnovala

aktuálním podmínkám hudebního vzdělávání v systému osvěty. Vypracování zahrnuje mnoho metodických poznámek, které se týkají specifik seznámení se světem hudby v dětství, zaznamenaných z perspektivy znalostí a zkušeností autorky a dále

příklad integrovaných aktivních hodin inspirovaných instrumentální hudbou.

Klíčová slova: hudební kultura, dítě, učitel, hudební vzdělávání

